

Individualisation de la formation ou apprentissage collectif des savoirs ?

Yves Chevallard
IUFM d'Aix-Marseille

1. Crise de l'École, crise dans l'École ?

En réponse à la pression des idéologies ultralibérales qui mettent en musique la tendance dominante de l'évolution économique actuelle, une partie des élites politiques, sociales, économiques, culturelles a abandonné ou s'apprête à abandonner ce qu'on doit, je crois, continuer d'appeler « l'école de la République ».

Depuis sa fondation dans le dernier tiers du XIX^e siècle, l'école de la République – je dirai l'École, tout court – était allée, *grosso modo*, vers davantage d'unité, au nom de l'idéal d'une École « pour tous », d'une École « unique », « égalitaire ». Or, depuis quinze ans environ, on assiste à la montée en puissance d'une critique mondaine de l'École qui conduit aujourd'hui des « responsables » de tous ordres à encourager une déscolarisation généralisée, ou, plus exactement, à prôner une « école » qui, à l'instar du sucre dans le café, se dissoudrait inéluctablement dans l'infinité des histoires de vie individuelles.

On sait, grâce en particulier au travail de Nico Hirtt, que c'est là le credo dominant dans les cercles du pouvoir européen. Nous savons aussi que, derrière une phraséologie bâtarde, qui mélange le lexique de l'économie *high tech* à un vocabulaire réflexe, vestige de l'ancienne culture professorale, telle est bien la position que tend à occuper l'actuel ministère de l'Éducation nationale – ainsi que, en vérité, nombre de ses servants dans les profondeurs du pays.

Or, si ces attaques contre l'École se développent – dans des styles certes variables : de l'arrogance impavide des idéologues européens aux incoercibles foudrues de quelques furieux de ministère (le ministre n'est pas tout seul...) –, c'est sans doute que les puissances hostiles à l'École se sont beaucoup renforcées. Mais c'est aussi que l'École elle-même s'est beaucoup affaiblie depuis un quart de siècle. Les furieux de Paris et les démolisseurs de Bruxelles ne sont, en vérité, pas de grands téméraires : ils s'attaquent aujourd'hui à une institution que, par delà les conditions objectives certainement très éprouvantes de son fonctionnement social, un double mal tenaille secrètement. C'est sur ce point que je centrerai la suite de mon exposé.

2. Le piège de l'individualisme

Une première composante de ce double mal, c'est ce que je nommerai le « syndrome individualiste ».

La question de l'individualisme, ou plutôt des individualismes, est, on le sait, complexe. Aussi je n'entrerai pas dans un examen même rapide des couches doctrinales successives qui, en la matière, se sont accumulées depuis deux siècles dans la culture européenne. En préambule, tout de même, et pour indiquer simplement dans quelle perspective *je n'inscris pas* mon propos, je citerai ce passage d'un petit ouvrage récemment publié sur le sujet (Souchon 1998, p. 5) :

« Par définition, l'individualisme est une philosophie qui considère l'individu comme la seule réalité et le prend comme principe de toute évaluation. La pensée individualiste se refuse à considérer les problèmes humains de façon collective. Elle ne reconnaît pas comme des entités véritables et autonomes les grands ensembles que sont les sociétés, les peuples, les nations ou l'humanité. Elle n'accepte de voir en eux que des sommes d'individus et n'accorde de valeur qu'à ces derniers. L'individu est donc la seule réalité, il est également la source de valeur et but de toute pensée politique et philosophique qui revendique ce qualificatif d'individualiste. »

L'individualisme qui m'intéresse ici n'est pas, cependant, celui de tel ou tel idéologue, mais bien l'individualisme en acte, immanent à notre société, qui la travaille profondément depuis plusieurs décennies, et qui, dans le champ de l'École et de la formation, s'est exprimé à travers le mot d'ordre de l'« individualisation pédagogique » qui s'est fait entendre avec une vigueur renforcée, en France, à partir du milieu des années 1980 (le rapport de Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, paraît en 1984).

Ce mot d'ordre n'est évidemment pas un fait social isolé : il s'inscrit dans une évolution qui voit l'ensemble des institutions être gagnées imparablement par les valeurs et les logiques de ce qu'on peut appeler, positivement, l'*individualisme démocratique* (Schnapper 2000, chapitre IV). Bien qu'avec un temps de retard, le slogan de l'individualisation de la formation exprime ainsi de manière spécifique la valorisation croissante de l'individu que, de manière plus large, concrétise l'émergence et le développement de ce qu'on a appelé les *droits subjectifs*, les droits de l'individu, par opposition aux droits collectifs, qui garantissent l'individu non directement, mais en tant que membre d'un collectif. À partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'individu devient le repère par rapport auquel toute la société tend à être redéfinie. Contre la tradition encore dominante au début du siècle, c'est l'individu qui apparaît comme *la* valeur, autour de laquelle tout s'organise (Schnapper 2000, p. 201-202).

Il n'est pas question de mettre en cause, ici, l'irruption de ces droits subjectifs dans le fonctionnement social. Mais ce qu'il faut mettre en question, c'est la gestion collective, naïve et imprudente, des changements que cette révolution dans le système des valeurs et des logiques collectives a provoqués dans la fabrication du monde social – et en particulier, bien sûr, du monde scolaire.

Les artisans de cette révolution étaient, du fait de leur génération, nourris de l'esprit des droits objectifs : il s'agissait pour eux de faire leur juste place aux droits subjectifs, dans une perspective de démocratisation nécessaire. Mais, pour les jeunes générations qui se sont formées depuis les années 1980, la situation est toute autre : pour ces générations et celles qui les suivent, les droits subjectifs sont l'alpha et l'oméga, *le* moyen et *la* fin de l'organisation politique, économique, culturelle de la société.

Les droits de l'homme et du citoyen ne sont alors plus entendus que comme droits de l'individu, comme droits-créances. Pour dire ces choses d'une manière imagée et brutale, la société existe pour moi, d'abord et peut-être uniquement, *par ce qu'elle me doit*, par ce à quoi j'ai droit ! La société, le reste du monde, ne valent pour moi que par rapport à moi, par rapport à mes droits personnels. *La société est faite pour moi*. Je suis pour moi-même mon repère absolu, mon unique critère, mon seul étalon ! De ce qui advient ou pourrait advenir autour de moi, je ne peux me demander que... si c'est bon pour moi ! Si, toutefois, je suis porté à l'altruisme, je m'inquiète seulement que la société respecte les droits d'autrui comme elle est censée respecter les miens. Je le fais au mieux comme si autrui était moi-même. Mais je le

fais en fait avec un peu moins de conviction, car, encore une fois, la seule expérience authentique de l'humain dont je puisse me prévaloir, c'est la mienne – c'est, comme on s'est mis à dire à partir des années 60, celle de mon *vécu* !

Ce rétrécissement du champ de conscience sociale porte en lui nombre de conséquences fâcheuses. Si toute situation qui se présente à moi ne fait sens pour moi que dans la mesure où elle m'affecte en première personne, ici et maintenant, alors beaucoup de ce qui fait l'engagement « citoyen » perd son sens. Un premier exemple. Un jeune homme est amateur de nourriture biologique. Il apprend un jour que cette alimentation, réputée par ailleurs plus onéreuse, n'est pas moins contaminée que les produits de l'agriculture traditionnelle – parce que tout dans l'environnement est aujourd'hui contaminé (air, eau, etc.). Il n'a plus alors *aucune* raison de continuer sa pratique alimentaire, si ce n'est par souci de distinction. L'argument que « se nourrir bio », ce n'est pas *directement bon pour moi*, mais que c'est bon pour les générations à venir, parce que, à la longue, en favorisant par la demande le développement d'une agriculture non agressive, la consommation de « bouffe bio » conduira à une diminution de la pollution ambiante, cet argument ne saurait lui venir à l'esprit ! L'inculcation moi-iste est devenue si profonde qu'elle atteint ainsi la capacité immédiate de penser le monde et, d'abord, de le problématiser.

À cet exemple, on pourrait en ajouter bien d'autres. Je m'arrête un instant sur un second exemple, plus proche du thème qui nous rassemble. « Toute personne », proclame en son article 26 la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948, a droit à l'éducation ». Voilà donc un de ces droits de l'individu, et un droit bien entendu essentiel ! Mais le même article 26 continue ainsi :

« L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. »

C'est sur la signification de cette obligation que je voudrais m'arrêter. Chacun a le droit de s'instruire, et l'État doit veiller au respect de ce droit. Mais chacun aussi *a le devoir de s'instruire* – au moins jusqu'à l'âge de 16 ans révolus. Tel est le sens de l'obligation d'instruction. La loi, on le sait, n'impose pas, formellement, « d'aller à l'école » ; elle impose de s'instruire. Intervenant à la Chambre des députés le 11 mai 1880, Paul Bert le souligne :

« Nous vous demandons de voter l'obligation de l'enseignement, nous ne vous demandons pas de voter la scolarité obligatoire ; nous exigeons que le père de famille fasse instruire son enfant, mais il le fera instruire où il voudra et comme il voudra ; il l'enverra à l'école primaire publique, il le gardera dans sa famille pour l'instruire par lui-même ou par quelque précepteur. C'est son affaire, ce n'est pas la nôtre. »

Le citoyen doit s'instruire. Pour lui-même, bien sûr, pour ne pas dépendre des autres d'une manière indigne. Mais aussi pour les autres, pour ne pas peser à l'excès sur ses concitoyens. Plus généralement, si j'ai des droits, j'ai aussi des devoirs envers mes semblables, justement *parce que ceux-ci ont des droits*, et en particulier le droit *que je ne pèse pas excessivement sur eux*, par exemple en matière de santé (j'ai le devoir au moins moral, sinon légal, de me soigner si je suis malade), en matière de sûreté et de sécurité, en matière politique même !

Cette dialectique toute simple des droits et des devoirs nous fait déjà sortir de l'enfermement auquel conduit le radicalisme individualiste : elle est un progrès net par rapport au solipsisme pratique de l'individu moderne. Les idées, disait à peu près Gramsci, deviennent des forces

matérielles quand elles s'emparent des masses. En matière d'instruction publique, la popularisation de l'idée que, citoyens, nous *devons* nous instruire, idée aujourd'hui occultée par la prégnance idéologique de l'individu et des droits subjectifs, pourrait avoir des conséquences notables. Son absence, en tout cas, ne laisse pas d'en avoir !

Je me situerai d'abord au plan du quotidien de l'enseignant et des élèves, celui de la vie de la classe. Osera-t-on dire à cet élève qui n'étudie pas qu'il pèse sur la classe qui l'accueille – et que demain il pèsera sur ses proches, après-demain sur ses propres enfants ? On risque fort, je le crains, de ne lui tenir que le seul langage « de son intérêt », de son intérêt de « solipse » bien entendu (de *solus*, seul, unique, et *ipse*, même, en personne, lui-même, elle-même) !

Mais il y a plus, et, si je puis dire, plus grave ! Le discours rituel sur l'élève qui n'aurait pas sa place en cette classe, qui y perdrait son temps, qui ferait perdre du temps à ses camarades et à ses professeurs, ce discours me paraît aujourd'hui résurgent, y compris chez les professeurs débutants. Or l'idée du devoir de s'instruire est, dans son principe, un antidote à ce réflexe de séparation du bon grain de l'ivraie – pour, bien entendu, le bien de l'ivraie ! Contre les contorsions malthusiennes de certains, je pose ce postulat républicain que, toutes choses égales par ailleurs, *plus d'instruction vaut mieux que moins d'instruction*. Et que, en conséquence, il vaut mieux avoir fait même une mauvaise 4^e, ou une mauvaise 2^{de}, que pas de 4^e, ou pas de 2^{de} ! Par contraste, on voit que, en pratique, l'oubli du *devoir* de s'instruire met en danger le *droit* de s'instruire !

L'idéologie individualiste a une autre réponse à la difficulté que j'évoque, et une réponse qui a l'avantage d'être largement partagée. Chaque solipse est singulier, unique : il élabore lui-même son orientation, indique la loi d'orientation du 10 juillet 1989, « en fonction de ses aspirations et de ses capacités ». La charte du lycée de Claude Allègre, note Nico Hirtt (*op. cit.*, p. 127) parle même des *inclinations* de l'élève, en oubliant le caractère hétérodéterminé de la plupart de ces « penchants » qui, loin de traduire une introuvable « nature profonde » de l'élève, expriment usuellement des assujettissements allogènes auxquels l'école, donc, se condamnerait à donner libre cours !

La réponse que l'idéologie individualiste pousse en avant – « Je choisis ce que je veux faire en fonction de ma nature » –, réponse dont le caractère illusoire ne saurait être trop souligné, cette réponse semble tout à fait agréable aux petits maîtres du monde, qui se voudraient aussi les « nouveaux maîtres de l'école », parce qu'elle permet la fragmentation indéfinie de l'école pour tous, ainsi que le souligne clairement N. Hirtt (Hirtt 2000, p. 127-128).

Face à cette offensive de grande ampleur, les servants de l'instruction publique semblent donc fort mal armés, et cela parce qu'ils ont oublié que, si l'individu est une condition de l'existence du collectif, le collectif, réciproquement, ou plutôt les divers collectifs dont il est membre, *ou dont il peut devenir membre*, est une condition essentielle de l'individu – qui n'est pas un solipse !

3. Le caractère tribal des apprentissages

...

4. Quelles questions étudier à l'École ?

...

Références

Nico Hirtt, *Les nouveaux maîtres de l'école*, EPO, 2000.

Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, 2000.

Gérard Sélys & Nico Hirtt, *Tableau noir. Résister à la privatisation de l'enseignement*, EPO, 1998.

Gisèle Souchon, *Les grands courants de l'individualisme*, Armand Colin, 1998.